

CENAS DE LETRAMENTO ACADÊMICO EM SEMINÁRIOS: UM ESTUDO DE CASO COM ESTUDANTES COTISTAS DE CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE DA UFPE

Noadia Íris da Silva (UFPE)
noadiairis@gmail.com

Introdução

Este estudo, que integra pesquisa mais ampla de doutorado em andamento, problematiza a inserção de estudantes de cursos da área de saúde cujo acesso à Universidade Federal de Pernambuco foi favorecido pelo sistema de reserva de vagas, adotado nessa instituição por força da Lei nº 12.711/12. Objetivamos examinar a maneira como esses graduandos se constituem gradativamente como sujeitos acadêmicos que dominam gêneros orais e escritos circulantes na universidade, investigando a repercussão das características definidas pela lei, a saber: ser egresso de escola pública, ter renda familiar determinada e/ou pertencer a um grupo étnico-racial minoritário no ensino superior, nesse processo de construção das identidades acadêmicas dos alunos.

O termo letramento é apresentado na literatura especializada de duas principais formas: na primeira, conhecida como modelo autônomo, ele é visto como conjunto de habilidades cognitivas e universais voltadas para a leitura e a escrita em geral, cuja aquisição pelo indivíduo teria repercussão imediata em outras práticas sociais e cognitivas. Na segunda acepção, chamada de modelo ideológico de letramento, como práticas socialmente situadas de uso da escrita contemplando as relações de poder que permeiam tais práticas (SILVA, M.2007; BEZERRA, 2012).

Nesta pesquisa, tomamos o conceito de letramento como uma prática social, conforme proposto pelos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1984; HEATH, 1983; BARTON & HAMILTON, 1998) e discutido no Brasil por pesquisadores tais como Soares (1999), Kleiman (2012 [1995]); Macedo (2010), Marinho (2010) e Bezerra (2012), entre outros, como referencial teórico. Julgamos que essa ferramenta nos permita compreender o que as pessoas fazem com a leitura e a escrita em um contexto específico – a academia, ou seja, quais práticas são construídas nesse espaço sociocultural, com quais objetivos e quais os seus significados para os interactantes.

Na tentativa de chamar parte das implicações da abordagem ideológica do letramento para a compreensão das questões de aprendizagem dos alunos no ensino superior, tem se tornando frequentes as pesquisas que adotam o conceito de letramentos acadêmicos. Esse termo é usado para designar formas novas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento que os ingressantes no ensino superior precisam desenvolver a fim de participar de eventos, até então desconhecidos, que demandam práticas peculiares de leitura e escrita.

O desafio, que envolve a produção e recepção de gêneros textuais bastante complexos e específicos do contexto acadêmico, é descrito por Bartholomae (1985, p.273) como “inventar a universidade”: aprender a falar, experimentar formas específicas de saber, selecionar, avaliar, relatar, concluir e argumentar que definem o discurso da comunidade acadêmica. Ainda conforme o autor, os estudantes são forçados a lidar com diversos discursos e não apenas com um único, ao escrever e ler no âmbito de determinada disciplina na universidade.

Da constatação da existência de discursos variados na academia, Bezerra (2012, p. 250), apoiado em Johns (1997) explica o uso do termo letramentos acadêmicos no plural, para designar letramentos adquiridos de diferentes maneiras e para diferentes fins

dentro da academia. Isso explicaria, por exemplo, por que não é comum “lidarmos com textos literários e com textos da área de engenharia com idêntica desenvoltura”.

A escrita e a leitura dos alunos no ensino superior são vistas, então, como resultados da aprendizagem no nível da epistemologia e identidade e não meramente como habilidades individuais ou socialização no ambiente acadêmico. Dessa forma, as práticas letradas são compreendidas em suas composições como locais de discurso e poder envolvendo uma variedade de práticas comunicativas, incluindo gêneros, campos e disciplinas.

O estudo apresentado constitui pesquisa qualitativa (LÜDKE & ANDRÉ, 1986; SCHWANDT, 2006), enquadra-se no campo de pesquisa da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2006; ROJO, 2006) e é decorrente do acompanhamento etnográfico (ERICKSON, 1984; STREET, 2009) de cerca de dezessete estudantes dos segundos e terceiros períodos dos cursos de Medicina e Enfermagem em disciplinas obrigatórias ministradas no semestre de 2014.1.

1. Políticas de Ações Afirmativas no ensino superior e os estudos do letramento acadêmico

As discussões em torno do uso de políticas de ações afirmativas (PAA) nos processos de seleção de discentes das Instituições de Ensino Superior –IES– brasileiras acentuaram-se a partir do ano 2000. Nessa ocasião, a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade do Norte Fluminense (UENF), instituíram cotas sociais para alunos de escola pública em 2000 e cotas raciais para negros e indígenas em 2001.

A Universidade de Brasília (UnB) foi a primeira entre as federais a adotar o regime de cotas já em 2004. Na sequência, observando o princípio de autonomia universitária, muitas IES aderiram a essa iniciativa originando um diversificado processo de implantação com adaptações regionais. Segundo dados do Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, até 2009, 54, das 236 IES brasileiras adotavam medidas afirmativas em seus vestibulares nas modalidades de cotas ou através do sistema de bonificação por pontos nas notas de vestibulandos provenientes de escola pública (PEREIRA, 2011, p.19).

A culminância desse processo se deu em agosto de 2012, ocasião em que a Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.711, ratificada pelo Decreto nº 7.824 e pela Portaria nº 18/2012, que estabelece a obrigatoriedade da reserva de vagas nas universidades e institutos federais para indivíduos que atendem a critérios de frequência à escola pública, renda e/ou aos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas.

Durante todo esse período, foi desenvolvido um intenso debate público em torno das cotas envolvendo o Estado Brasileiro, movimentos da sociedade organizada, das universidades e da imprensa. Discutia-se, basicamente, premissas relacionadas à implementação e à legitimidade dessas políticas, ou sobre a sua eficácia, isto é: poderia ou não o sistema de cotas corrigir a desigualdade social brasileira? Colocava-se também o questionamento sobre o mérito: estariam os estudantes cotistas tomando o lugar de alunos “mais bem preparados” no ingresso à universidade? Além disso, eram comuns divergências quanto ao conceito de raça e sua aplicação em políticas públicas.

De acordo com Barbosa *et al* (2013), as questões recém-apresentadas foram também abordadas em numerosas pesquisas científicas de diferentes áreas. Por outro

lado, a investigação sobre os desafios da integração dos beneficiários desse sistema no ensino superior restou secundarizada, pois “discutiui-se muito pouco acerca da inserção e permanência dos estudantes cotistas na universidade”. Ao realizarem um levantamento sobre ações afirmativas na base de dados da CAPES, referente ao período de 2005 a 2009, os autores supracitados, encontraram 37 teses de doutorado e 152 dissertações de mestrado, mas, segundo eles, apenas 9 desses trabalhos se mostravam “preocupados de alguma maneira com a permanência do estudante cotista na universidade”. Isso os levou a concluir que, àquela época, apesar das políticas de implementação de cotas terem recebido muita atenção da comunidade acadêmica, da mídia e da sociedade brasileira em geral, o debate tinha se estagnado no que concernia à “legitimidade e justiça das ações afirmativas”.

O estudo realizado por Dauster (2002) está entre esses nove trabalhos que se destacaram na avaliação de Barbosa *et al* por oferecer um tratamento diferenciado aos sujeitos beneficiados pelas PAA no ensino superior brasileiro. Falando de uma realidade um pouco diferente, mas que guarda similaridades com a situação dos cotistas na universidade pública, o texto de Dauster consiste na apresentação de um estudo etnográfico cujo foco era a socialização dos estudantes bolsistas de uma universidade privada, assim como as representações e práticas de leitura e escrita desse grupo. De acordo com a estudiosa, seus dados sugerem que os estudantes que se autodenominaram “bolsistas” revelaram um perfil diferenciado entre os alunos. Pois, “esta autodenominação remete a um estilo de vida e a uma determinada definição de realidade que orienta as suas relações com o mundo acadêmico.” (idem, 2002, p.2).

Ao entrevistar parte deles acerca de seus sentimentos em relação à condição de bolsistas, a pesquisadora obteve depoimentos nos quais são recorrentes desabafos de “constrangimentos” quanto à “pouca intimidade” desses estudantes com as práticas de leitura e escrita e o desejo de apropriar-se consistentemente dos requisitos e características da vida acadêmica e da cultura do escrito. Em sua análise, Dauster cita teóricos como Ong (1998 [1982]) para quem a cultura do estudo, tal qual concebemos e praticamos nos meios universitários, só se configura na plenitude da cultura do escrito, seus valores, atitudes e tradições e Chartier, A. M. & Hébrard (1989) e Chartier, R. (1991) os quais afirmam que integrantes de meios populares tendem a apresentar maior familiaridade com a linguagem em práticas de oralidade. Então, Dauster explica as dificuldades relatadas pelos bolsistas como resultado do conflito entre as experiências pgressas desses estudantes e os valores cultivados na academia.

Por isso, a pesquisadora entende que a iniciação daqueles bolsistas nos valores básicos da vida universitária representa um rito de passagem particularmente significativo pois implica a “interiorização de padrões consistentes da cultura escrita acadêmica por um universo social cujo processo de socialização primária é predominantemente de base oral”. Neste sentido, ela defende que a permanência desses estudantes na universidade, vai exigir grande ênfase na produção e leitura de textos, “cabendo à universidade propor um trabalho curricular que garanta a apropriação dos códigos da cultura escrita acadêmica” (DAUSTER, 2002, p.10).

A percepção dos supostos empecilhos que os beneficiários do programa especial de acesso ao ensino superior enfrentam para participar das práticas letradas na academia e a proposição de medidas compensatórias visando ao desenvolvimento de letramentos acadêmicos podem também ser inferidas no seguinte projeto de extensão:

Em função da necessidade de delimitação de um grupo de acadêmicos a ser atendido pelo projeto, este projeto volta-se para o letramento acadêmico dos estudantes que ingressaram na instituição por meio de políticas afirmativas, como o Vestibular Indígena, e de políticas de Cooperação Internacional do governo federal

(Programa Estudante Convênio – Graduação), especificamente estudantes provenientes de países africanos.

(...) **Muitos destes estudantes são oriundos de comunidades linguisticamente complexas** (CAVALCANTI, 2007), sendo **falantes de variedades linguísticas desprestigiadas e frequentemente consideradas inadequadas para os gêneros acadêmicos**. Além disto, há **estudantes cuja língua materna não é a língua portuguesa**, sendo que esta é inserida ao seu repertório como língua segunda ou terceira.

(TORQUATO *et al*, 2012 –destaques nossos)

O texto apresenta uma imposição institucional como principal justificativa para a escolha dos cotistas como público-alvo do projeto. Estes, por sua vez, são descritos tão somente em face de características desafiantes ao desenvolvimento dos letramentos da academia: “falantes de variedades linguísticas desprestigiadas/consideradas inadequadas para os gêneros acadêmicos ou falantes de outras línguas”.

Entendemos que tanto o estudo de Dauster quanto o esboçado no projeto apresentam traços do modelo autônomo do letramento. Segundo essa perspectiva, os grupos menos letrados da população (aos quais estudantes beneficiados por sistemas de reserva de vagas tendem a pertencer) são atores inadequados que necessitam de auxílio para se tornarem parte da academia. Essa suposta inadequação dos estudantes cotistas à cultura letrada serve como motivo, inclusive, para questionar a própria adoção das cotas pelas IES, como nos mostra Pereira (2011). De acordo com ele, entre os principais argumentos contrários à implementação das PAA no Brasil, há a ideia, apresentada principalmente por segmentos da imprensa, de que a qualidade do ensino seria afetada pela entrada de alunos que não possuem mérito e, conseqüentemente, habilidades necessárias para cumprirem as exigências acadêmicas (p.17).

Embora acreditemos que essa tendência de associar atividades pedagógicas com vistas à promoção dos letramentos na academia a medidas compensatórias seja mais evidente em ações voltadas a beneficiários de ações afirmativas, segundo Dionísio & Fischer (2010) um pressuposto de defasagem tem baseado um número significativo de atividades nessa área. Ao realizar um estudo meta-analítico que tinha por objeto um conjunto de 19 trabalhos que tratavam do tema de letramentos acadêmicos, oriundos de países como Brasil, Espanha, Portugal, Estados Unidos, Irlanda e Finlândia, apresentados na 16ª Conferência Europeia de Leitura (16th *European Conference on Reading*) realizada em Portugal no ano de 2009, elas identificaram que:

Ainda que os objetivos enunciados nos textos e propostas nem sempre denunciem explicitamente aquele tipo de movimento [adequação dos estudantes aos padrões de textos e práticas vigentes na academia], e a literacia continue a ser, em alguns, concebida como prática social, as justificativas expostas para a condução dos estudos, a forma de realização das análises, bem como as considerações finais que se apresentam denotam uma perspectiva de déficit e remediação, em vista de um não saber-fazer ou de um não-saber orientar práticas de leitura e produção escrita”. (op. cit, p. 293)

Em um texto originalmente publicado em 1995 e que não se voltava especificamente para o ensino superior, mas para as práticas de alfabetização na escola, Kleiman (2012 [1995]) levanta questões que consideramos pertinentes para compreensão dos depoimentos apresentados por Dauster e suas análises. Segundo Kleiman, as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados podem ser atribuídas aos “próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar” (p.47). De acordo com a pesquisadora, o modelo que tem informado as práticas escolares de ensino da escrita, e que é amplamente veiculado pela

imprensa, guarda similaridades com o modelo autônomo de letramento, ao atribuir qualidades intrínsecas à escrita, associá-la automaticamente ao desenvolvimento cognitivo e social e apregoar a dicotomização entre oralidade e escrita. Nesse paradigma, a aquisição da escrita é visto como um processo neutro, independentemente de considerações contextuais e sociais (p.44). As consequências negativas desse modelo seriam mais nocivas a indivíduos que pertencem a grupos menos letrados da população porque

O modelo universal de orientação letrada, o modelo prevalente na escola, constitui uma oportunidade de continuação do desenvolvimento linguístico para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita para crianças fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização. (2012 [1995], p.39)

No sentido de desenvolver um ensino de escrita que beneficie igualmente alunos de classes socialmente desprestigiadas, Kleiman (2012 [1995]; 1998) defende que “devemos adotar uma concepção de letramento que leve em conta a pluralidade, a diferença” e que as práticas de letramento na escola sejam contextualizadas “relativamente às identidades e relações sociais dos participantes, aos seus objetivos específicos, às suas necessidades”. Assim, segundo ela, atingiríamos os objetivos de uma pedagogia culturalmente relevante e crítica.

Diante disso, neste estudo tomamos como objeto o processo de letramento acadêmico de alunos cujo acesso à universidade foi favorecido pelo sistema de reserva de vagas numa perspectiva etnográfica que privilegia a (re)construção das identidades. Semelhantemente à postura assumida por Fischer (2010, p.223) defendemos que:

(...) o particular deste estudo é que as diferenças nos usos da língua não simbolizam deficiências, as quais precisam ser negadas. O que conta como letramento na vida desses alunos precisa ser considerado, (re)visitado, em especial pelos professores, para que se questione, valorize, apóie, expanda o que é singular e/ou comum a esses sujeitos. Dessa forma, poder-se-á reagir ao discurso da crise ou do déficit do letramento.

2. Seminários como eventos de letramento

Dentro da visão ideológica de letramento, na qual se insere a perspectiva dos letramentos acadêmicos “qualquer texto, ferramenta, tecnologia ou prática social pode tomar significados (e valores) bem diferentes em diferentes contextos” e nenhum deles “tem um significado (ou valor) fora de seus contextos” de uso (GEE, 1996, p.188). Desse modo as noções de *práticas* e *eventos de letramento* destacam-se na teoria orientando o processo metodológico de cunho etnográfico.

Barton & Hamilton (1998) definem eventos de letramento como “episódios observáveis que surgem de práticas e são moldadas por elas”. Nessas ocasiões, o texto escrito ocupa lugar central na interação, ainda que este não esteja materialmente presente no contexto imediato, mas, se o conteúdo de uma conversa ou discussão tiver como base textos que foram escritos ou lidos anteriormente, tal atividade se caracteriza como um evento de letramento.

No entender de Silva, M. (2007, p.19), atividades rotineiras, como comentar uma notícia lida num jornal ou relatar a história de um romance que acabamos de ler, podem

ser consideradas eventos de letramento. Nelas, os textos escritos preenchem posições proeminentes ao serem retomados na interface entre as modalidades oral e escrita da língua ou a partir de uma mistura destas com outros sistemas semióticos, como os matemáticos, notações musicais, figuras, mapas, ícones etc., que são usados como coadjuvantes na produção de sentidos numa interação social. O autor acrescenta que, para um evento de letramento ser caracterizado como tal, além do texto escrito estar em primeiro plano, ou seja, ser a base da interação entre as pessoas, “estas, por sua vez, têm que estar cientes de que isso ocorre”.

Desse modo, há situações em que um evento de letramento existe para algumas pessoas e para outras não, mesmo que elas estejam compartilhando o mesmo tempo e o mesmo espaço social. Por isso, nem sempre é fácil saber quando começa ou termina um evento de letramento, pois, as fronteiras que demarcam seu início e fim podem não ser muito claras.

Enquanto os eventos de letramento são “episódios observáveis” por estarem materialmente situados no tempo e espaço, as *práticas de letramento* são, de acordo com Barton & Hamilton (1998), “padrões mais globais”, unidades não observáveis, pois envolvem valores, sentimentos, atitudes, conhecimentos partilhados, sentidos, propósitos, regras e relações sociais. Para Street (2001), as práticas de letramento englobam tanto as formas particulares de pensar sobre a leitura e a escrita quanto as formas de realizá-las nos diferentes contextos sociais.

Tendo esse caráter mais amplo e abstrato, as práticas de letramento não podem estar contidas “inteiramente em atividades e tarefas observáveis” (BARTON & HAMILTON, 1998, p.8), podem apenas ser “inferidas” de eventos ou de características presentes no texto (IVANIČ & ORMEROD, 2000). Culturalmente sensíveis, as práticas variam de um contexto para outro, de uma cultura para outra, por isso a impossibilidade de considerá-las como habilidades técnicas e universais presentes em indivíduos (STREET, 2001). Sendo as práticas *socialmente* constituídas, são permeadas por relações de poder que, por sua vez, determinam como os textos são utilizados, onde, quando e por quem.

Exemplificando as noções de eventos e práticas de letramento, Silva, M. (2007) em sua dissertação “O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário” defende que esse objeto se constitui um evento de letramento nos contextos escolar e universitário. Conforme o autor, mesmo adquirindo peculiaridades próprias nas escolas e nas instituições de ensino superior, os seminários tendem a apresentar aspectos caracterizadores de eventos de letramento em ambos os espaços. Tal posição difere de outros estudos (etno)linguísticos que ora apontam o seminário como gênero textual, (BEZERRA, 2003; SCHNEUWLY *et al*, 2004), ora como evento comunicativo (VIEIRA, 2005).

Em defesa de sua proposta, o autor mobiliza argumentos que dizem respeito, principalmente ao processo de produção dos seminários. Dessa forma, ele destaca a função da exposição oral, do debate e/ou da discussão que ficam salientes na realização do evento, mas que são suportados por gêneros escritos, estabelecendo uma relação de mútua interdependência textual: “gêneros escritos que constituem gêneros orais, e “um gênero oral (a exposição) que atualiza os gêneros escritos mobilizados, introduzindo uma nova roupagem a eles”.

Além disso, Silva, M. (2007) enfatiza o papel das práticas de leitura e escrita como elementos essenciais no seminário, pois as informações que os alunos obtêm são, em sua maioria, de fontes escritas. Isso demanda dos expositores a realização de leituras seletivas de textos sobre o tema e planejamento de suas exposições através da produção

de vários textos diferentes. De acordo com o autor, essa mobilização de conteúdos constitui aquilo que Marcuschi (2001a) chama de *atividade de retextualização*.

Ainda se apoiando em Marcuschi, o pesquisador entende que a tarefa de retextualização operada pelos alunos expositores por ocasião dos seminários não se resume à simples *transcodificação* de uma modalidade linguística para outra. Antes, é necessário que os estudantes tenham certa compreensão do texto-base para operar “adaptações próprias de cada gênero envolvido – do texto de origem e do texto alvo”.

Com base nesse ponto de vista, os seminários são eventos de letramento que envolvem a utilização de vários gêneros textuais, tanto orais como escritos, tais como exposição, discussão, debate, roteiro, esquema, resumo, etc. Trata-se de um evento de letramento porque é sustentado basicamente por gêneros textuais escritos de autoria e de campos diversos do saber que são incorporados pelos alunos e reportados em sala de aula de diversas maneiras, principalmente por meio da fala. (SILVA, M. 2007, p.46-47).

Adotamos a aceção de Silva M. (2007) de seminários como eventos de letramento porque, semelhantemente ao autor, neste estudo, abordaremos tal evento a partir de seu processo de produção. Além disso, a escolha de tomar a participação de alunos cotistas em seminários como objeto de análise é justificada principalmente por três conjuntos de motivos.

Inicialmente, atentamos para a recorrência desse evento que consta entre as “estratégias metodológicas” mais frequentes no ensino superior brasileiro (ZANON, 2010; SOARES, 2013). Todavia, apesar dessa frequência de solicitação da produção de seminários pelos alunos, pesquisas apontam para certo despreparo da parte dos discentes no momento de realizá-los (PINTO, 1999; MERCHEDÉ, 2001; VEIGA, 2002). Esse fenômeno, que parece não ser exclusivo do contexto acadêmico nacional, foi investigado por Yang (2010) numa universidade canadense. Segundo a pesquisadora, para alcançar êxito em tal atividade, os estudantes precisam ter uma boa compreensão das regras e comportamentos específicos valorizados em cada curso e cada disciplina.

Outras razões que explicam nossa preferência pelos seminários residem no fato de, como eventos de letramento, sua produção demanda práticas situadas de leitura e de escrita além de contemplar a modalidade oral da língua. De acordo com Bezerra (2012) os estudos sobre letramento têm tradicionalmente privilegiado a investigação sobre a escrita, contudo como indicam Morita e Kobayashi (2008), pelo menos no cenário norte-americano, verifica-se um crescente interesse em examinar o desenvolvimento do letramento acadêmico dos estudantes a partir de sua participação em atividades orais.

Finalmente, a escolha dos seminários foi também motivada pelo espaço que eles propiciam para a interação entre os integrantes das equipes, o que nos permite observar aspectos da sociabilidade dos estudantes, tais como: os critérios que lançam mão para se agrupar, a organização das etapas que empreendem para produção do evento, e a distribuição de funções entre si, etc. Weissberg (1993, p. 26- Tradução nossa) afirma que “apresentações orais podem servir tanto como uma plataforma quanto como uma ferramenta de socialização dos alunos no meio acadêmico, ajudando-os a passar da condição de aprendizes para se tornarem pares dentro da comunidade discursiva¹”. Já Kobayashi (2004), que, na realização de sua pesquisa de doutorado acompanhou a trajetória de um grupo de estudantes estrangeiros numa universidade canadense, aponta a participação desses estudantes em “apresentações orais em grupos” como uma das atividades que mais influenciaram positivamente sua aprendizagem.

¹ No original: “Oral presentations serve as both a platform and a tool of socializing students into the academic context, helping them in ‘moving from apprentice to peer within the speech community.’”

3. Cenas de letramento em seminários

Os dados ora abordados dizem respeito a apenas uma das participantes de nossa pesquisa. Eles foram obtidos através de questionário sociocultural por escrito, entrevistas orais e observação das aulas de Genética, uma disciplina obrigatória de quatro créditos que, no semestre em questão, foi dividida em módulos ministrados por três diferentes docentes a setenta alunos do segundo período de medicina da UFPE *campus* Recife. Os encontros ocorreram no laboratório e na sala convencional, conforme sua natureza prática ou teórica, respectivamente. Acompanhamos as aulas do módulo do professor Moreira², que inicialmente elegeu como forma de avaliação a média aritmética das notas obtidas pelos alunos num exame teórico e outro prático.

Como atividade extra, o docente propôs a realização de um seminário, que, poderia acrescentar até dois pontos às notas dos apresentadores e até um ponto nas notas dos demais alunos. Para tanto, a turma deveria eleger dois colegas, que teriam cinquenta minutos para abordar um tema relativo à disciplina; após esse tempo, o docente assumiria colaborando com a apresentação da dupla e interrogando os demais estudantes sobre o conteúdo. De acordo com as orientações, os critérios de avaliação do seminário contemplavam não apenas a qualidade da apresentação, mas, também as respostas da turma.

À época, nossa participante, Angélica, tinha quarenta e um anos e morava com seu companheiro e seu filho em um bairro vizinho à universidade. Segundo ela, apesar de já ter cursado Engenharia de Minas décadas atrás, a necessidade de sustentar sua prole, além da pouca afinidade com o curso a fizeram desistir logo nos primeiros períodos. Depois, a estudante afirma ter passado nove anos trabalhando em outro país, ao retornar, decidiu que queria seguir carreira médica. Nesse sentido, prestou vestibular duas vezes sem êxito para o curso de medicina, mas, como tinha realizado o ensino médio numa escola pública, atualmente denominada de IFPE, em sua terceira tentativa, conseguiu classificação nas vagas reservadas no primeiro ano de vigor da lei 12.711, no concurso 2013. Quando questionada sobre seu desempenho acadêmico, a estudante responde:

Eu acho suficiente, muito satisfatório, não! Eu sempre gostei muito de estudar, e realmente é necessário: não tem final de semana, não tem feriado é, eu realmente, não consigo estudar até de madrugada, mas é necessário que acorde mais cedo pra, sabe? É... assim, **no começo eu ... um certo receio, eu tive medo de ser segregada não só pela idade sabe, mas também por não acompanhar a turma.** Eu tinha uma impressão assim: meu Deus! Se eu não conseguir acompanhar essa turma vou ficar ... todo mundo vai olhar com ar de pena: O que é que ela tá fazendo aqui? O que é que... Eu tinha muito receio e, ultimamente, meu Deus! se não conseguir acompanhar, se eu não conseguir, sabe porque já existia isso, sabe? **No cursinho já se falava sobre que o aluno cotista ele não acompanhava a turma,** já existe essa taxaço e assim eu tinha muito medo disso, **mas, não! No final das contas, as coisas vão se organizando, vão se encaixando e dá, sim, pra ter um desempenho bom, satisfatório.**

Angélica admite sua insegurança inicial em ocupar a condição de cotista e sugere que a causa desse sentimento estivesse relacionada ao conhecimento de discursos alheios sobre um possível desempenho acadêmico inferior dos beneficiários do sistema de cotas. Contudo, a estudante acredita que, em seu caso, essa suposição não se concretizou. Ao invés disso, ela avalia positivamente seu rendimento, consideração que, talvez seja atestada pelo fato de sua

² Adotamos nomes fictícios para nos referir aos sujeitos da pesquisa.

turma tê-la escolhido para desempenhar uma tarefa cujo êxito resultaria em acréscimo na nota de todos, como ela narra:

Eu faltei no dia da primeira aula de Moreira. Faltei que meu pai havia falecido ... foi dia 28 de abril, a aula dele foi no dia 29 então foi no dia que nós o enterramos eu tava tão e ele explicou tudo direitinho e **a turma tinha que escolher dois representantes e a nota seria dada pra turma toda.** Como o período foi um período difícil pra mim, e os meninos ficaram pouco assim porque não tinha acesso a brincar, essas coisas assim. Aí, eles fizeram um breve comentário na quarta-feira, não sei se foi na terça... na quarta-feira quando eu voltei às aulas, quarta ou quinta eu não me lembro, eu só escutei um comentário assim: “você vai?, você vai apresentar?” e eu fiquei “assim”. aí vamo fazer uma votação, vamo fazer uma votação assim a gente vai passar uma lista pra ver quem vai se candidatar e depois tem uma votação. **E aí os meninos: bote seu nome, bote seu nome, coloca seu nome! E eu coloquei o nome (...)** E foi. E, assim, foi feita uma enquete na internet, no Face, e **os meninos votaram e eu recebi 40 votos** – foi uma loucura!

Vale salientar que, nesse evento, os setenta alunos da turma deveriam eleger uma dupla de colegas entre as cinco pessoas que se candidataram. Nossa participante foi a mais votada com quarenta votos, ampla vantagem em relação ao segundo colocado, que teve apenas vinte seis. As causas desse fenômeno podem estar relacionadas à popularidade da aluna, ao reconhecimento da turma do empenho de Angélica nas atividades acadêmicas, à rejeição aos demais candidatos, ou ambas as razões, mas acreditamos que, nessa situação, o acesso diferenciado à universidade não parece ter influenciado negativamente a trajetória dessa beneficiária.

A preparação do seminário também parece ter sido uma experiência positiva para Angélica que confessa ter contado com a ajuda de alguns de seus colegas, apesar de não ter conseguido construir pessoalmente o material com sua dupla:

(...) a gente não teve tempo hábil porque a gente tinha outras atividades: a gente teve prova também, assuntos pra ler, biblioteca de greve a gente tá muito restrito sobre isso, infelizmente. A gente só se falava pela internet e aí, eu comecei a pedir às pessoas, né, aos meninos mais próximos, né, **a chamar o representante que reunisse e perguntasse quem seria voluntário tanto pra fazer a pesquisa como pra fazer os slides** e aí, assim, algumas pessoas maravilhosas se manifestaram e aí ajudaram na confecção (...) a gente fez o que pode. Foi muito louco, muita gente dormiu de madrugada fazendo revisão dizia: “Não, num tá bom assim, olha, tira isso e coloca isso... **arranja uma palavra melhor**”. Aí no dia dos slides, os slides só ficaram prontos assim, um dia antes realmente a versão final e o que eu fiz: fiquei na frente da biblioteca, inclusive, não assisti aula na manhã da terça-feira da apresentação e fiquei lá porque eu não tenho costume, **os meninos preparam um roteiro**, mas realmente eu não tenho costume de usar roteiro porque eu acho restritivo. Eu gosto de outras coisas, eu gosto de pensar eu gosto de buscar outras informações. Mas, ao mesmo tempo eu não tinha muito tempo, então **eu meio que usei o roteiro e dei umas pinceladas no que eu pude pesquisar** e aí foi. Você estava presente, você viu...

Merecem destaque tanto o exercício de comunicação e solidariedade entre os colegas propiciada pela construção coletiva da apresentação, quanto os indícios de eventos de letramentos em que eles se envolveram colaborativamente planejando, revisando, preparando roteiros, avaliando os termos, fazendo pesquisas.

A apresentação transcorreu muito bem, no sentido de que os alunos deram toda aula de forma fluente e o professor permaneceu a maior parte do tempo atento aos estudantes, só falando quando os apresentadores solicitavam confirmação e/ou esclarecimentos. Espontaneamente, o docente interrompeu apenas uma vez para corrigir o uso de um termo inadequado. Abaixo, transcrevemos o trecho correspondente às

linhas de 32 à 40 da transcrição do seminário em que Angélica (A), é interpelada pelo professor Moreira (M):

- 32 **A** Aqui nos mostra pra pai portador do gene e mãe é portadora do gene aí nos mostra
33 aqui a criança não portadora do gene para fibrose cística é 25%, criança portadora do
34 gene para fibrose cística que é esses dois aqui, 50%, e a outra criança não portadora
35 fibrose cística. Aí eu vou explicar melhor pra vocês como é que isso: então, a gente
36 sabe que é recessivo, se é recessivo é azinho+ azinho (**aa**)
37 **M** O doente, né?
38 **A** O doente é azinho + azinho . Então, o pai tem que ter um azinho (a) e a mãe também
39 tem que ter um azinho (a) **só que eles são portadores da doença.**
40 **M** Eles são portadores do alelo, né?

A intervenção do professor objetiva corrigir o uso equivocado do termo “portadores da doença”, pois, nesse caso, os genitores possuem o alelo, ou seja, uma predisposição para transmitir a informação genética da enfermidade chamada fibrose cística a seus descendentes, apesar da doença não ter se manifestado neles próprios. Mas a estudante não consegue perceber seu erro e segue usando a expressão “portadores da doença” para se referir a pais transmissores dessa mutação, o que motiva novo diálogo entre docente e aluna, registrado nas linhas de 53 a 61 :

- 53 **M** Eu já falei isso uma vez na aula: Tem cuidar muito esse nome “portador” porque vê:
54 se eu sou portadora da doença é porque, eu entendo assim, que eu tenho a doença.
55 **A** Tem e não se manifesta.
56 **M** Não! Se eu sou portadora da doença eu tenho a doença. Não é portador DA DOENÇA.
57 **A** Do alelo...
58 **M** É portadora do gene, do alelo, daquela mutação. Pode estar disfarçado porque tem um
59 “a” grande” junto, não é? Porque eu tenho as duas formas alelas e um fica disfarçado
60 no outro, então não se manifesta. Tem que cuidar muito com essa palavrinha, ela é
61 muito suspeita.

As respostas de Angélica sugerem que ela consegue perceber a inadequação. Quando o docente diz “se eu sou portadora da doença (...) é porque eu tenho a doença” ela dá uma resposta que ratifica o equívoco “Tem e não se manifesta” (linha 55), mas, ao ser novamente corrigida, ela reformula sua resposta (linha 57), demonstrando entendimento de que os genitores não são doentes e sim portadores do alelo com mutação.

Neste momento, Lauro (L), o estudante que fazia dupla com Angélica, interpela o professor com uma questão que, acreditamos, tivesse o objetivo de auxiliar sua colega:

- 62 **L** Mas o que ela falou tá certo?
63 **M** Tá certinho. Cuidado só com essa palavra: ele não é portador DA DOENÇA, é
64 portador DO ALELO, Então é preciso saber o seguinte: são heterozigotos, não é?
65 Heterozigotos têm os dois ao mesmo tempo, mas resulta que... ter os dois resulta que a
66 pessoa NÃO É DOENTE, né? Ela não é doente se é azão +azinho, né? então é um
67 detalhezinho importante pra... MAS TÁ TUDO CERTINHO!

O professor utiliza a pergunta de Lauro habilmente tanto para reforçar a explicação dada à aluna, quanto para proteger a face de Angélica elogiando a estudante, que, apesar de cometer um pequeno equívoco, “um detalhezinho” representado pelo não uso da nomenclatura técnica, demonstrou domínio do conteúdo apresentando tudo “certinho”, ou seja, esclarecendo as causas e consequências daquela mutação nos seres humanos. Após isso, a dupla consegue retomar o controle da apresentação até a conclusão, sem outras correções do docente. Como combinado, no final da aula, o professor Moreira complementou a apresentação e também fez

algumas perguntas aos demais estudantes. Mas, inesperadamente, o professor anunciou uma modificação na forma de avaliar o seminário que passaria a ser uma nota independente a compor a média aritmética da turma, agora calculada pela soma da nota na prova teórica, mais a prova prática e mais a do seminário, o que, segundo ele, favoreceria os estudantes.

Assim, próximo do final do módulo, os estudantes tiveram a notícia de que os dois apresentadores receberam nota nove e meio no seminário enquanto os demais ficaram com nove. Segundo Angélica, essa notícia foi bem aceita por todos o que motivou protestos de agradecimento aos apresentadores:

Então, foi uma coisa, a gente já fez a outra prova de Genética já sabendo como ia ser usado o seminário e foi um alívio porque depois a gente fez prova de teórica e prática, quer dizer, pra somar e dividir. Quem já tá com 9,5 já pôde ir com uma certa tranquilidade (...) Sim, foi assim foi muito legal: as pessoas agradecendo tanto pessoalmente como na internet eles agradecendo o empenho da gente, a dedicação pra ajudar a turma, dar nota a turma, foi muito bom porque foi o reconhecimento do trabalho, sabe, porque foi um sufoco e assim, as pessoas reconhecerem não tem pagamento melhor –pagamento, entre aspas.

Considerações

Os dados resultantes do acompanhamento de uma estudante cotista do curso de medicina da UFPE por ocasião da realização de um seminário acadêmico oportuniza o levantamento de pontos a serem destacado em relação às PAA no ensino superior brasileiro e ao papel do seminário como evento de letramento acadêmico.

Inicialmente, percebemos que a experiência de Angélica desabona as previsões pessimistas quanto à trajetória dos beneficiários do sistema de cotas na academia. Na situação analisada, percebemos aspectos positivos quanto à interação da estudante na turma ao ser eleita para representar a sala, solicitando apoio dos colegas para realizar a tarefa e também sendo reconhecida por seu empenho. Ao mesmo tempo, esse exemplo questiona a suposição de que cotistas tendem a ter desempenho inferior, pois, o comportamento do professor durante a apresentação sugere que a dupla superou suas expectativas, fazendo, inclusive, com que ele atribuísse a nota de forma mais benéfica que a combinada.

Essa experiência serve também para destacarmos a função do seminário como um evento e estratégia didática que parece ter contribuído para formação de um ambiente propício à reflexão das práticas de leitura e escrita circulantes na universidade. É o que vemos no planejamento da apresentação através da produção dos *slides* e do roteiro que foram seguidos pela revisão atenta dos envolvidos. Um aspecto de letramento acadêmico em especial ficou evidente na negociação realizada entre o docente e os estudantes durante a apresentação que problematizou o uso da nomenclatura técnica na construção dos conceitos disciplinares. Essas razões nos levam a reconhecer a pertinência do seminário no processo de construção da identidade acadêmica da participante.

Referências

- BARBOSA, Augusto; WONS, Letícia, GRANATO Natália; NUÑEZ, Natália. Sociabilidade e êxito acadêmico dos alunos que ingressaram através de programas de cotas e vestibular indígena da UFPR . 2013. Disponível em: <<http://petsociaisufpr.files.wordpress.com/2009/05/sociabilidade-e-c3aaxito-acadc3aamico-dos-alunos-que-ingressaram-atravic3a9s-de-programas-de-cotas-e-vestibular-indc3adgena-da-ufpr.pdf>> Acesso 15 abr. 2013.
- BARTON, David & HAMILTON, Mary. *Local literacies: reading and writing in one community*. Routledge: London and New York. 1998.

- BARTHOLOMAE, David. Inventing the university. In: ROSE, M. (Ed.). *When a writer can't write: studies in writer's block and others composing process problems*. New York: Guilford Press. 1985. p. 273-285.
- BEZERRA, Benedito Gomes. Letramentos acadêmicos na perspectiva dos gêneros textuais. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v. 9, n. 4, out./dez. 2012, p. 247-258.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. "Seminário" mais que uma técnica de ensino: um gênero textual. Trabalho apresentado em congresso (inédito). 2003.
- CHARTIER, Anne-Marie. & HÉBRARD, Jean. *Discours sur la lecture (1880-1980)*. Études Et Recherches, BPI, Centre George Pompidou. 1989.
- CHARTIER, Roger. As práticas da escrita. In: *História da Vida Privada - Da Renascença ao Século das Luzes 3*. Companhia das Letras, São Paulo. 1991.
- DAUSTER, Tânia. Bolsistas e Elite – tensão e mediação na construção diferencial de identidades de estudantes universitários. In: VIII CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA, 2002, Belo Horizonte. Anais. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/995-of4-st3.pdf>>. Acesso em 16 abr.2013.
- DIONÍSIO, Maria de Lourdes; FISCHER, Adriana. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. In: CONGRESSO IBÉRICO "ENSINO SUPERIOR EM MUDANÇA: TENSÕES E POSSIBILIDADES". Actas do... Braga: CIEd.2010. Disponível em:<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10582/3/Dion%C3%ADsio%20%26%20Fischer%202010.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2013.
- ERICKSON, F. Classroom discourse and improvisation: relations between academic task structure and social participation structure in lessons. In: WILKINSON, L.C. (Org). *Communicating in the classroom*. New York: Academic Press. (1982)
- FABRÍCIO, B. F.. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 45-65.
- FISHER, Adriana. Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica. *Acta Scientiarum. Language and Culture*. Maringá, v. 32, n. 2, 2010, p. 215-224.
- GEE, Jim. *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. 2nd ed. London: The Falmer Press. 1996.
- HEATH, S. B. *Ways with words: language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 1983.
- IVANIĆ, Roz. & ORMEROD, Fiona. (2000). Texts in practices: interpreting the physical characteristics of children's project work. In: BARTON, David, HAMILTON, Mary, ROZ, Ivanic. *Situated literacies: reading and writing in context*. London and New York: Routledge, 2000, p. 91-107.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2ª ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012 [1995], p. 15-57.
- KOBAYASHI, M. A sociocultural study of second language tasks: Activity, agency, and language socialization. Unpublished doctoral dissertation, University of British Columbia, Canada, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes e BARROSO, Nuno Paulino. Práticas de letramento acadêmico de estudantes-convênio de graduação: uma análise das relações entre língua e identidade. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília, v. 91, n. 229, set./dez, 2010, p. 604-621.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2. ed. São Paulo: Cortez. 2001.
- MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento Acadêmico. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, 2010, p. 363-386.
- MERCHEDE, Alberto.. Aula em equipe como estratégia inovadora de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 82, n. 200/201/202, jan./dez. 2001, p. 89-103Disponível em:<<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/417>>. Acesso em 11 de jul. 2013.

- MORITA, Naoko & KOBAYASHI, Masaki. Academic discourse socialization in a second language. In P.A. Duff & N.H. Hornberger (eds.). *Language Socialization* (pp. 243–55), *Encyclopaedia of language and education*, Volume 8. 2nd edition. Boston, MA: Springer. 2008.
- ONG, Walter. *Orality and literacy*, London: Methuen. 1998 [1982].
- PEREIRA, Ilídio Medina. *Debate público e opinião da imprensa sobre a política de cotas raciais na universidade pública brasileira*. 237pp. Tese (Doutorado em Comunicação e Informação) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Informação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49272>>. Acesso em 25 jul.2013
- PINTO, Paulo Gabriel H. da Rocha. *Práticas acadêmicas e o ensino universitário: uma etno-grafia das formas de consagração do saber na universidade*. Niterói, RJ: EdUFF. 1999.
- ROJO, Roxane H. R. Fazer Linguística Aplicada em Perspectiva Sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística Aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. de Gláís Sales Cordeiro. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras. 2004 [1997].
- SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y.S. (Org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SILVA, Marcelo Clemente. *O letramento escolar: descrição de uma proposta de ensino do seminário*. (Dissertação) apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino na Universidade Federal de Campina Grande. 2007.
- STREET, Brian. “Hidden” features of academic paper writing. *Working paper in education linguistics*, v. 24, n. 1, 2009. p. 1-17.
- _____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: C.U.P. 1984.
- TORQUATO, Cloris Porto et al. Letramentos acadêmicos. Em: Anais do 10º CONEX. ISSN 2238-9113 Vol. 10, 2012. Disponível em: <http://www.uepg.br/proex/anais/trabalhos/91.pdf>, acesso em 20 abr.2013.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: _____. (org.). *Técnicas de ensino: por que não?* 13 ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 103-113.
- VIEIRA, Ana Regina Ferraz. *O seminário: um evento de letramento escolar*. Dissertação de Mestrado em Linguística. Programa de Pós-Graduação em Letras/UFPE, Recife. 2005.
- YANG, Luxin. Doing a group presentation: Negotiations and challenges experienced by five Chinese ESL students of Commerce at a Canadian university. *Language Teaching Research*. 14, 2010, p. 141-160. Disponível em <ltr.sagepub.com> Acesso em 11 de jul. 2013.
- WEISSBERG, Bob. (1993). The graduate seminar: Another research-process genre. *English for Specific Purpose*, 12, 23–35. Acesso em 11 de jul. 2013
- ZANON, Denise Puglia; ALTHAUS, Mayza Taques Margraf. Possibilidades didáticas do trabalho com o seminário na aula universitária. *VIII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL*, Londrina. 2010. Disponível em: <www.maiza.com.br>. Acesso em 11 de jul. 2013.